

Iva Gruić

Žive slike u dramskom odgoju

Savršeni tableaux istovremeno je potpuno konkretan i potpuno apstraktan.

Cecily O'Neill

Jedno od lica kazališta vodi ga u školu i to nije nikakva novotarija, još od kasnog srednjeg vijeka škole su svoje učenike povremeno upućivale na igranje predstava kako bi vježbali govornišтво, upoznali se s klasičnim autorima i slično. Igranje prigodnih i prikladnih komada doživljavano je (i) kao dio moralnog obrazovanja. Školsko kazalište kao sveproširena praksa bilo je izuzetno živo u drugoj polovici devetnaestog i na početku dvadesetog stoljeća. Istovremeno, u školu su počele ulaziti nove pedagoške ideje, poput učenja kroz iskustvo i učenja kroz igru, zbog čega je zastupljenost umjetnosti u programima postajala sve značajnija.

Nakon Drugog svjetskog rata započinje sustavna promjena u promišljanju odnosa kazališta i škole. Naglo se razvija kazalište za djecu i mlade kao samosvojna podvrsta kazališta upućena specifičnoj publici, sa specifičnim namjerama i namjenama, dok se s druge strane prisutnost kazališnog medija u školi počinje promatrati na nov način. Uočena sličnost između dramskog načina izražavanja i spontane dječje „kao da“ igre postaje temelj za novi pristup koji je prvi artikulirao Peter Slade u Engleskoj. Slade je bio glumac, redatelj, pisac, scenarist, osnovao je nekoliko umjetničkih centara za djecu koji su objedinjavali kazalište, dramske radionice za djecu i nudili sustavno obrazovanje za dramske pedagoge. Bavio se i dramskim radom s djecom s posebnim potrebama, pa ga literatura spominje kao jednog od pionira dramaterapije. Njegova metoda opisana u knjizi *Child Drama* (1954.) postala je brzo vrlo utjecajna, a on sam izravno je zaslužan za široko uvođenje dramskog odgoja u škole u Engleskoj.

Sladeova dječja drama improvizirana je dramska aktivnost u kojoj voditelj nudi neki poticaj (zvuk, nekoliko riječi, predmet...) i zatim traži od djece trenutčan i spontan odgovor na taj poticaj. Iz tih dječjih odgovora on „plete“ priču (ili događanje) koje se odmah i igra. To je spontana, grupna aktivnost u kojoj su svi istovremeno kreatori i izvođači, publike nema i ne smije je biti. Dječja drama, u osnovi, odraslim je promišljanjem oplemenjena dječja „kao da“ igra, i kao takva, premda koristi dramski način izražavanja, gotovo je potpuno odvojena od kazališta kao medija. Neposredni joj je cilj uronjenost u zamišljenu situaciju, a dugoročno je posvećena razvoju zaokružene osobe, a nikako ne stjecanju izvođačkog iskustva.

Razumljivo, ovakve grupne improvizacije lako se pretvaraju u kaos, teško je procijeniti što osim neposrednog uzbuđenja djeca u takvim aktivnostima doživljavaju i što od njih dobivaju, a otvoreno ostaje i pitanje koliko se tu djeca sama kreativno izražavaju s obzirom na to da ih vodi odrasla osoba. Kritičari su dječjoj drami od samog početka predbacivali raspršenost i nestrukturiranost, ali tektonski poremećaj koji je unijela u promišljanje o djeci i dramskom mediju nije se više mogao zanemariti: odgojna drama više se nije mogla staviti u kalup koji više ili manje uspješno kopira nastanak klasične kazališne predstave.

Ključni problem dječje drame bio je manjak strukture, nepostojanje osmišljenih tehnika i strategija pomoću kojih bi učitelj ili voditelj mogao kontrolirati to živo događanje. Brojni praktičari i teoretičari pokušali su odgovoriti na Sladeov izazov na razne načine. Njegov suradnik i prijatelj Brian Way bio je jednako posvećen ideji o razvoju pojedinca kroz dramski rad. „Kazalište se bavi komuni-

cijom između glumaca i publike,“ pisao je, „a drama se bavi iskustvom sudionika, ne vodeći računa o komunikaciji s publikom“ (Way 1967: 3). Istovremeno sa Sladeom razvijao je sasvim drugačiji pristup: osmislio je duge, pažljivo vođene nizove vježbi čiji je cilj uvijek bio osobni doživljaj (a ne iskazivanje ili pokazivanje tog doživljaja) i poticanje razvoja neke sposobnosti ili vještine.

Wayeve vježbe u pravilu radi svaki učenik sam za sebe (ili, eventualno, u paru s nekim) i nikad nije izložen pogledu. Upravo su to kritičari žustro predbacivali ovoj metodi: dramska je aktivnost po svojoj prirodi grupna, što ovakav pristup u potpunosti negira.¹ Ipak, kao svojevršno Wayevo nasljeđe u razvoju dramskog odgoja može se istaknuti činjenica da je ubrzo postalo prilično uobičajeno da učitelj koristi formu vježbe kao polazište za estetičko ili kazališno iskustvo.² U vježbi samoj pronađen je potencijal čvrsto kontrolirane dramske strukture, drama u minijaturi.

Srodan, nešto manje radikalni pristup razvijao se praktički istovremeno i s druge strane Atlantika. Winifred Ward i Viola Spolin bavile su se, baš kao i Slade i Way, istovremeno i kazalištem za djecu i dramskim radom s djecom u školi. One se, međutim, ne odvajaju u potpunosti od kazališne tradicije. Svoje školske aktivnosti Ward je nazvala imenom koje je postalo vrlo utjecajno: *creative dramatics* (kreativna drama). I Ward se teorijski nadovezuje na dječju spontanu „kao da“ igru, a njezina kreativna drama uključuje raznolike oblike improvizacija – dramske igre, dramatizacije priče, pantomime, igre sjena, lutkarske igre, pri čemu je najvažnije da ih kreiraju sudionici. Sva igra u kreativnoj drami mora doći od unutrašnjeg osjećaja, a djeci se ne smije nametati odraslo shvaćanje jer cilj nije izvođačko obrazovanje i stvaranje predstava, nego poticanje pozitivnog osobnog razvoja djece. Ipak, nastanak predstave za publiku nije „zabranjen“, kao što je to slučaj kod Sladea i Waya.³

Spolin je, s druge strane, bila više usmjerena prema radu na predstavi. Najpoznatija je po svom sustavu kazališnih igara za školovanje glumaca (*Improvisation for the Theater*, tiskana prvi put 1963. i više puta nakon toga) koji je koncipiran tako da razvija individualnost, kreativnost, sposobnost za adaptaciju i fokusiranje na smisao komada.⁴ Istovremeno s izgradnjom sustava igara za profesionalce, Spolin se bavila i radom s djecom. 1946.

osnovala je u Hollywoodu *Young Actors Company* gdje je okupila djecu od šest godina na više i s njima radila na način kazališnih igara (prilagođenih dječjem uzrastu) da bi ih pripremila za rad na predstavi. Sustav rada s djecom koji je desetljećima razvijala izložila je u knjizi *Theater Games for the Classroom* (1986.). Riječ je o prilagodbi kazališnih igara za rad s djecom u razredu ili dramskom studiju. Nakon igara materijal se razvija prema improviziranoj predstavi.

„Kazalište se bavi komunikacijom između glumaca i publike,“ pisao je Brian Way, „a drama se bavi iskustvom sudionika, ne vodeći računa o komunikaciji s publikom.“

Utjecaj Viole Spolin trajno je vidljiv u svim oblicima dramskog rada s djecom. Jako puno igara koje je ona zamislila i opisala naći će se kasnije u različitim priručnicima, a danas i na internetskim stranicama. Igre i razvoj improvizacijske vještine kao polazište za dramu, pa i kazalište, dali su poticaj za razvoj specifičnog pristupa, kako u kazalištu (kazalište improvizacije), tako i u radu s djecom i mladima (improvizacijske igre) (v. Johnstone, K. 1981, 1999; Johnston, C. 2006).⁵

Nakon Sladea i Waya britanska je škola dramske pedagogije nastavila programsko odmicanje od kazališta: kroz dramu se počinje poučavati i propitivati najrazličitije sadržaje, kreativnost ustupa mjesto promišljanju, učenju, a često i kritičkom pogledu na stvarni svijet. Instrumentalizacija forme dosiže vrhunac u pokretu *drama in education*, koji je imao najveći utjecaj sedamdesetih i osamdesetih godina prošlog stoljeća, prvo u Britaniji, a kasnije i u većem dijelu svijeta. Pokret je s karizmom gurua vodila Dorothy Heathcote.⁶ Dramska je radnja, tvrdi Heathcote, po svojoj prirodi podređena značenju i po tome se razlikuje od života gdje su akcija, radnja i događaj jači od njihova značenja. Smisao postaje pronalaženje smisla, ili istraživanje smisla, a ne, kao kod prethodnika, uranjanje u doživljaj. No da bi poučavanje i propitivavanje smisla moglo biti efikasno, presudna postaju pitanja strukture i kontrole procesa.

Zbog toga Dorothy Heathcote započinje s artikuliranjem

Sva igra u kreativnoj drami mora doći od unutrašnjeg osjećaja, a djeci se ne smije nametati odraslo shvaćanje jer cilj nije izvođačko obrazovanje i stvaranje predstava, nego poticanje pozitivnog osobnog razvoja djece

strategija, tehnika i metoda koje se mogu upotrijebiti u dramskom radu, dati formu događanju i omogućiti voditelju da kontrolira proces u kojem sudionici putuju u potrazi za znanjem i/ili smislom. U ovom poslu pridružuju joj se brojni drugi stručnjaci, poput Gavina Boltona, Cecily O'Neill, Jonothana Neelandsa, Johna O'Toola, i drugih. Iduća etapa vodi ih u građenje sustava, osmišljavanje zaokružene metodologije, sistematiziranje strategija i tehnika. Pri tom se rađa jedna nova forma, u kojoj sudionici zajednički ulaze u zamišljeno događanje (na način srodan dječjoj spontanoj dramskoj igri), ali njihov je prolazak kroz zamišljeni svijet jasno strukturiran i precizno vođen prema čvrsto artikuliranom cilju (koji može ali i ne mora biti izrazito obrazovan). Ta se forma često naziva procesna drama, ili samo drama.

I tu se događa nešto zanimljivo: povratak kazališnom na jedan drugačiji način. Naime, premda se deklarativno odmiče od kazališnog pristupa, riječ je zapravo o odustajanju samo od jednog aspekta: od izvođenja pred publikom. *Drama in education* ni u kojem času ne vodi svoje sudionike prema izvedbi, ne priprema ih za scenu, ne dovodi ih u situaciju da razmišljaju o publici.⁷ Ali strategije, tehnike i metode koje artikulira često su izvedene iz kazališnih strategija, konvencija i tehnika, bilo onih karakterističnih za dramsko pisanje ili za scensku izvedbu. Cecily O'Neill piše, primjerice, da je rad voditelja ovakvih procesualnih formi najsićniji radu dramskog pisca (1991.), dok Morgan i Saxton (1987.) sugeriraju da je najbolje držati se forme dobro skrojena komada. Michael Fleming pak čitavu jednu knjigu, *The Art of Drama Teaching* (1997.), posvećuje opisivanju kazališnih strategija i konvencija koje se mogu u adaptiranoj formi primijeniti u dramskom radu s djecom i mladima.

Jedna od najpopularnijih tehnika i u teoriji i u praksi žive su slike. One se pojavljuju u svim priručnicima; brojna su

svjedočanstva o njihovoj čestoj (pa i prečestoj) upotrebi. Susreću se različiti nazivi – kipovi, zamrznute ili zaustavljene slike, *tableaux* – a to govori, među ostalim, i o različitim načinima uvođenja tehnike u skupinu: predstavlja se kao fotografija, skulptura, zaustavljeni kadar, voštana skulptura itd. Jasno je zašto je voditelji i nastavnici vole, piše Fleming: stvara tišinu i dobar fokus, omogućuje dobro kontroliranje rada, traži suradnju unutar grupe, s time da svi mogu jednako dobro surađivati neovisno o razini vlastitih sposobnosti (Fleming 1994). Žive slike visoko su formalizirana tehnika čija su pravila lako razumljiva i prihvatljiva i mladim skupinama. One daju sudionicima, objašnjava Cecily O'Neill, siguran i jasno usmjeren zadatak, ne traže nužno tehničku vještinu, i učitelj ih lako postavlja (O'Neill 1995). Žive slike konkretnizirane su misao, pišu Morgan i Saxton (1987.). U praksi se koriste s najrazličitijim namjerama i u svim mogućim trenucima u razvoju radnje i aktivnosti (v. Neelands 1990).

Budući da zaustavljaju trenutak, one usporavaju razvoj priče, što je dragocjeno u radu sa živahnim mladim učenicima koji vole brza i dinamična događanja (i rješenja). Istovremeno omogućuju da se u priču uvedu sadržaji koje bi bilo teško prikazati u nekoj realističnijoj formi, poput tučnjava, bitaka i slično. Isto vrijedi i za sadržaje koji su „preteški“. Učitelj može, pišu Heathcote i Bolton (1994.), nehotice uvesti učenike u situaciju u kojoj je nivo stresa previsok za njih. Usprkos najboljim namjerama, ako učenike ne zaštiti od ozbiljnosti teme, ishod može biti negativan. Ali to ne znači da takve teme treba izbjegavati jer nije problem u temi, nego u pristupu. Uživljavanje u likove u teškim situacijama spojeno je s dosta rizika, jer učenici ne moraju biti spremni za proživljavanje boli lika koji oživljavaju. Učenike ne treba zaštititi od teških tema, važna je programatska teza čitavog pokreta *drama in education*, već ih treba zaštićeno suočiti s njima. A jedan su od jednostavnih i praktičnih načina – žive slike: sama forma ovdje štiti sudionike od (mogućeg) preintenzivnog sudjelovanja. Žive slike mogu oblikovati informaciju i/ili unutrašnji uvid, tvrdi Cecily O'Neill. Zato se i mogu koristiti s vrlo različitim namjerama. Budući da ih gotovo u pravilu sudionici rade u manjim skupinama i zatim svoje slike pokazuju ostalima, mogu poslužiti za istraživanje različitih varijanti događaja, konteksta, karakterizacije. Kroz seriju slika

može se ispričati priča ili dio priče: ako je potrebno proširiti kontekst nekog događaja, kroz žive slike može se, na primjer, „ispričati“ što je bilo prije ili što se dogodilo poslije; ako želimo iskušati različite završetke za neku priču, male će skupine kroz slike ponuditi svoje završetke; ako nam nije jasno ponašanje nekog lika, slike će sudionicima poslužiti da osmisle što ga je do takva ponašanja dovelo; ako želimo istražiti odnos između likova, postavljanje u fizički odnos u prostoru ponudit će (barem) dobar materijal za razgovor. Jer žive slike nije samo lakše napraviti nego improviziranu scenu, njih je i bitno lakše „pročitati“, pa se one zato često koriste kao poticaj za diskusiju.

Dramska je radnja po svojoj prirodi podređena značenju i po tome se razlikuje od života gdje su akcija, radnja i događaj jači od njihova značenja

Morgan i Saxton (1987.) nude još dvije zanimljive mogućnosti upotrebe: sugeriraju da ih se lako može upotrijebiti kao svojevrsno dijagnostičko sredstvo, primjerice, kad želimo saznati što učenici misle o nečemu, kao i za pretvaranje općenitog u konkretno (ili specifično). Opći koncepti ili pojmovi mogu tako biti tema na koju se rade žive slike, poput slobode, ljubavi, siromaštva... Slike koje sudionici u manjim skupinama naprave neće samo pokazati što oni misle o tim pojmovima, već će ponuditi s jedne strane materijal za razgovor, a, uz malo sreće, i konkretne situacije koje mogu biti poticaj za zajedničku izgradnju dramskog događanja.

Ovome je sličan način rada koji opisuje Augusto Boal: jedan segment njegovog planetarno poznatog kazališta potlačenih bavi se upravo živim slikama. Boal ga zove „kazalište slika“ i formulira na vrlo jednostavan način: grupa napravi živu sliku na određenu temu – Boal kao primjere navodi nezaposlenost, obitelj, muško-ženske odnose, starost, imigrante. Slika se zatim pokaže čitavoj grupi. Oni se mogu složiti s njom ili je mogu mijenjati sve do trenutka kad se svi slože s time da slika predstavlja stvarno stanje stvari. Zatim se radi slika idealnog stanja

stvari, na istu temu, dakako. Treći je korak uspostavljanje veze između tih dviju slika, odnosno istraživanje preobrazbe iz „svijeta kakav jest“ u „svijet kakav bi trebao biti“. Cilj je napraviti transformaciju iz prve slike u drugu, kroz usporeni pokret koji pokazuje kako bi se promjena u stvarnom svijetu mogla dogoditi (Boal 1992).

Većina autora slaže se oko toga da se kroz žive slike omogućuje, kako to kaže Cecily O'Neill, razvoj kontemplativnih elemenata dramske aktivnosti. Žive slike potiču analizu sadržaja, ali i analizu mjesta na kojem se javljaju u strukturi drame, pojašnjava O'Neill. Jednako tako, one mogu zaustaviti i širiti vrijeme. Istovremeno, potiču na stilizaciju i apstrakciju. „Savršeni *tableaux* istovremeno je potpuno konkretan i potpuno apstraktan.“ On zaustavlja akciju, daje vrijeme za namjernu kompoziciju. Značenje je izloženo i promišljeno, a može ga se uvijek ponoviti (za razliku od improviziranih formi) (O'Neill 1995).

Da bi se kroz žive slike efikasnije i strukturiranije moglo istraživati značenje, uz njih se kombiniraju različite druge tehnike: davanje naslova, misli u glavi, monolog itd. Najjednostavnija je davanje naslova, čime se dodatno fokusira smisao slike. Naslov može dati skupina koja je sliku osmislila ili pak ostatak skupine koji je gleda i interpretira. Složenije intervencije ulaze izravno u živu sliku. Uz svaki lik unutar slike mogu se dodati njegove misli koje misli upravo u tom trenutku, bilo tako da ih sudionici zapišu na papir i postave pored lika, ili tako da ih netko izgovori (to može biti sam „lik“ ili netko tko stane uz njega i dotakne ga rukom). Kao i kod davanja naslova, i dopunjavanje mislima može biti zadatak grupe koja stvara sliku i tada produbljuje njihov angažman, ili pak može biti zadatak za one koji sliku gledaju i interpretiraju – u tom slučaju se spretno i jasno strukturira i analiza slike, jer kroz učitavanje misli sudionici pokazuju kako su shvatili sliku.

Nešto je drugačija varijacija koja se koristi tijekom rada na improviziranim scenama: one se u jednom trenutku „zamrznu“ i dok svi sudionici stoje nepomično, na glas izriču misli koje se u tom času vrzmaju „njegovu“ liku po glavi. Ova je tehnika izuzetno korisna za produbljivanje ulaska u ulogu, i zato se često rabi u dramskim studijima, odnosno dramskom radu s djecom i mladima koji je više usmjeren prema izvedbi i radu na predstavi. Međutim, zamrzavanje radnje i zaustavljanje da bismo čuli i/ili

promislili o tome tko što u tom času misli, može biti i snažna tehnika za razumijevanje pojedinog trenutka u razvoju priče ili osjećaja i ponašanja nekog lika, neovisno o kontekstu u kojem se tehnika upotrebljava.

Samo postavljanje živih slika može biti dovoljno ako kroz njih želimo istražiti moguće rukavce razvoja priče. Međutim ako se koriste kao poticaj za promišljanje, onda ono nije dovoljno. Da bi žive slike dobile težinu refleksije, potrebno ih je i „pročitati“ na odgovarajući način, treba ih i tumačiti. Kako napraviti dubinsku analizu slike sugerira Dorothy Heathcote kad govori o pet razina značenja. Svaka radnja, sugerira Heathcote, neovisno tome pojavljuje li se u životu ili u drami, sadrži u sebi pet razina: akciju, motivaciju (zašto netko to čini?; što time želi postići?), ulog (što stavlja na kocku?; koliko je cijenu spreman platiti?), model (koje i/ili čije ponašanje se tu ponavlja ili odbacuje?) i životni stav (zašto to mora tako biti?; kakvo temeljno životno uvjerenje pokazuje?) (v. Gillham, G. Čemu život. Raščlamba razina objašnjavanja Dorothy Heathcote).

I premda ove razine značenja Heathcote nudi voditeljima/učiteljima kao strukturu pomoću koje mogu produbiti rad na svakoj mogućoj priči, uključujući i one sasvim udaljene od poželjnih sadržaja (kao što je, na primjer, pljačka banke jer produbljivanje vodi do univerzalnosti koja postaje zanimljiva i u najtrivijalnijem sadržaju), u praksi se ove razine značenja spretno mogu koristiti i prilikom „čitanja“ živih slika koje prikazuju neke trenutke u razvoju radnje. Kroz relativno jednostavan medij žive slike i kroz jasno strukturirano promišljanje sudionici mogu doći do utemeljene i široke interpretacije ponašanja nekog lika i značenja koje to ponašanje u sebi nosi. A to je moćan alat ne samo za analizu improviziranog sadržaja kojeg skupina kreira, već i za pristup likovima i događanjima iz literature i drugih medija.

Žive slike popularne su u dramskom odgoju jer imaju jasnu i lako objašnjivu formu. Učitelju/učiteljici i/ili voditelju/voditeljici omogućuju jednostavan način kontroliranja rada, a sudionicima jednostavnije kontroliranje sadržaja i ideja koje žele izraziti. One jasno usmjeravaju razmišljanje, fokusiraju rad i tako vode sudionike prema koncentriranju na bitno. Poticajne su i/ili oslobađajuće za sve one sudionike koji se s teškoćom ili nelagodnošću

Da bi se kroz žive slike efikasnije i strukturiranije moglo istraživati značenje, uz njih se kombiniraju različite druge tehnike: davanje naslova, misli u glavi, monolog

upuštaju u improvizaciju, pa na taj način smanjuju razlike unutar skupine. Istovremeno, pojednostavljuju analizu i olakšavaju jasno strukturiran razgovor o temi, problemu, liku ili trenutku u razvoju radnje.

Nije zbog toga čudno da se žive slike koriste i više nego što bi trebalo, kako se autori često žale. Jer tada one mogu umrtvljivati rad. Naime, u svim oblicima odgojne drame, kako to kaže Cecily O'Neill, uvijek postoji opasnost da se živa dramska akcija podredi refleksivnom i konstruktivnom. Balans između doživljaja i refleksije, razumijevanja i igre, spontanog i kontroliranog – presudno je važan za kvalitetu i doživljaja i promišljanja. A žive slike u svemu tome mogu odigrati izuzetno poticajnu ulogu.

LITERATURA:

- Boal, A. 1992. *Games for Actors and Non-actors*. Routledge. London – New York.
- Bolton, G. 1998. *Acting in Classroom Drama*. Trentham Books. London.
- Fleming, M. 1994. *Starting Drama Teaching*. David Fulton Publishers. London.
- Fleming, M. 1997. *The Art of Drama Teaching*. David Fulton Publishers. London.
- Gillham, G. Čemu život. Raščlamba razina objašnjavanja Dorothy Heathcote.
- http://www.hcdo.hr/?page_id=97 (Pristupljeno 1. 12. 2014.)
- Heathcote, D. i Bolton, G. 1994. *Drama for Learning. Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Heinemann. Portsmouth.
- Hornbrook, D. 1991. *Education in Drama: Casting Dramatic Curriculum*. The Falmer Press. London – New York.

Hornbrook, D. 1998. *Education and Dramatic Art*. Routledge. London – New York.

Johnston, C. 2006. *The Improvisation Game: Discovering the Secrets of Spontaneous Performance*. Nick Hern Books Ltd. London.

Johnstone, K. 1999. *Impro for Storytellers: Theatresports and the Art of Making Things Happen*. Faber and Faber. London.

Johnstone, K. 1981. *Impro. Improvisation and the Theatre*. Methuen. London.

Morgan, N. i Saxton, J. 1987. *Teaching Drama. A Mind of Many Wonders*. Stanley Thornes. Cheltenham.

Neelands, J. 1990. *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge University Press. Cambridge.

O'Neill, C. 1995. *Drama Worlds. A Framework for Process Drama*. Pearson Education Canada. Don Mills.

Slade, P. 1954. *Child Drama*. University of London Press. London.

Spolin, V. 1999. *Improvisation for the Theater*. Northwestern University Press. Evanston.

Spolin, V. 1986. *Theater Games for the Classroom. A Teacher's Handbook*. Northwestern University Press. Evanston.

Ward, W. 1947. *Playmaking with Children*. Appleton. New York.

Way, B. 1967. *Development through Drama*. Longman. London.

¹ Neki teoretičari tvrde da je to rezultat opsesije sustavom obrazovanja u kojem je dijete u centru pozornosti, a ujedno i dug vremenu u kojem je opći interes za samoizražavanje i razvoj osobnosti bio nevjerojatno visok (v. Bolton 1998).

² I izvan školskih sustava Way je ostavio dalekosežan trag sa svojom idejom o vježbanju socijalno korisnih vještina kroz igru uloga: kroz dramu se može, pisao je Way, razvijati i sposobnosti snalaženja u okolini. Tu vrstu rada on zove *social drama* i tvrdi da se kroz nju može „vježbati“ ponašanje (manire u društvu, ponašanje za stolom itd), općenite situacije u životu (pokazivanje puta, telefoniranje, ali i posjet bolesniku, osobi u staračkom domu itd.); šira društvena svijest (empatija s ljudima koji žive u sasvim drugačijim uvjetima). Ovo je sasvim konkretna priprema za život iz koje je izraslo korištenje igre uloga u svim treninzima koji su zadnjih desetljeća postali tako popularni.

³ Metodološki i metodički kreativna drama Winifred Ward vrlo je slična onome što je kod nas radila prva generacija poslijeratnih dramskih pedagoginja, Zvezdana Ladika, Slavenka Čećuk i Đurđica (Đurđa) Dević.

⁴ Igre (*games*) Viole Spolin praktične su strukture koje transformiraju komplicirane kazališne konvencije i tehnike u formu igre. Svaka je igra građena oko specifičnog fokusa ili tehničkog problema. Igre imaju oslobađajuće djelovanje. U kazališnom kontekstu, svaka je u direktnom odnosu prema nekoj strani predstavljačke vještine. Tako imamo igre za oslobađanje glumca od napetosti, za čišćenje od subjektivnih predrasuda prema značenju nekih riječi, igre odnosa i karaktera, igre koncentracije – kratko, igre za raznolike „zone“ u kojima bi glumac trebao napredovati.

⁵ U Australiji osamdesetih godina Keith Johnstone došao je na zanimljivu ideju o natjecanju suprotstavljenih timova u improvizacijskim igrama i nazvao je Theatresports (http://www.theatresports.org/en/about_formats.php). Takav šou zanimljiv je publici ako u njemu sudjeluju visoko uvježbani izvođači, ali ideja se proširila i na neprofesionalne skupine koje se natječu u improvizacijskim igrama na prilično ozbiljno organiziranim regionalnim ili nacionalnim natjecanjima, koja, sasvim u skladu s imenom, nalikuju na sport-ska.

⁶ Zanimljivo je da Dorothy Heathcote nikada nije napisala knjigu u kojoj bi svoje teorije izložila sustavno; pisala je samo kratke članke i vodila duge razgovore, od kojih su mnogi i objavljeni. Možda se i zbog toga njezina teorija kroz desetljeća neprekidno mijenjala (ili obrnuto) – kako se njezin način razmišljanja razvijao, s lakoćom je odbacivala teze s početaka. Kako je njena teorija evoluirala, ranije etape nisu odumirale: svaka od njezinih „faza u razvoju“ pustila je dubok korijen u radu drugih stručnjaka, koji su ih s velikim žarom dalje razvijali. I tako se dogodilo da su se različite teorije i prakse razvile na temelju njezinih šturo obrazloženih ideja i beskrajnog niza radionica koje je uporno vodila sve do smrti (2011.). Utjecaj joj je desetljećima rastao u čitavom anglosaksonskom svijetu i na europskom sjeveru jer je ponudila brojne praktične i provedive načine za dramski rad s djecom, koji su se mogli adaptirati i razvijati dalje samostalno.

⁷ To je, razumljivo, bio ključni argument svih protivnika ovog pristupa, na čelu s Davidom Hornbrookom koji je čitav pokret optužio za odricanje od kazališnih, dakle umjetničkih, korijena. Hornbrook se zalagao za *education in drama* (umjesto *drama in education*), u kojem bi se obrazovanje događalo kroz tri vida: stvaranje, igranje i gledanje (recept-ija) predstave (v. Hornbrook 1991; 1998).